
¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria

Is inclusive participation the unicorn in school? Results of an investigation on the voice of students in compulsory education centers

Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria

susinos@unican.es

<https://orcid.org/0000-0001-6385-2196>

Noelia Ceballos López

Universidad de Cantabria

ceballosn@unican.es

<https://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

Ángela Saiz Linares

Universidad de Cantabria

saizla@unican.es

<https://orcid.org/0000-0001-9226-9346>

Julia Ruiz López

Universidad de Cantabria

julia.ruizlopez@unican.es

<https://orcid.org/0000-0002-5972-9504>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-18

Aceptado: 2019-06-04

Publicado: 2019-11-11

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., & Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57–78. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11404

Resumen

Este artículo presenta algunas conclusiones de un proyecto de investigación¹ de naturaleza cualitativa-colaborativa recientemente finalizado y de otro que se encuentra en curso². El propósito general de estos trabajos ha sido promover y analizar iniciativas diversas de participación inclusiva del alumnado en la vida escolar coherentes con un modelo crítico de voz del Alumnado. Durante seis años se han llevado a cabo veinte experiencias en once centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Cantabria. En el texto se describen y analizan algunos de los aprendizajes derivados del proyecto en relación a cómo se desarrollan los procesos de deliberación democrática en los centros y qué proyectos de mejora han emprendido como resultado de la participación de los estudiantes, así como su relevancia en el marco de la participación inclusiva que aquí se defiende.

Palabras clave: participación, inclusión, voz alumnado, deliberación democrática

Abstract

This paper presents some conclusions of a qualitative-collaborative research project recently completed and another one that is in progress. The general purpose of them has been to promote and analyse different school initiatives of student inclusive participation in school life that are coherent with a critical model of Student Voice. During six years, twenty experiences have been carried out in eleven schools of Infant, Primary and Secondary Education of Cantabria (Spain). The text describes and analyses some of the conclusions derived from the project in relation to how democratic deliberation processes are developed in schools and what kind of improvement projects they have undertaken as a result of student participation, as well as their relevance in the framework of inclusive participation that is sustained here.

Key words: participation, inclusion, student voice, democratic deliberation

Introducción

En el momento de escribir este artículo todos los medios de comunicación relatan una noticia utilizando el lenguaje de la esperanza, de la incredulidad o del asombro: una marea de jóvenes, muchos de ellos estudiantes de niveles no universitarios, se concentran en plazas de cualquier ciudad del mundo para expresar su radical oposición a la gestión del medio ambiente y la inacción de los gobiernos sobre el calentamiento climático global. Estos jóvenes, siguiendo la estela de las manifestaciones públicas iniciadas por la joven sueca Greta Thunberg, se reúnen para exigir acciones reales y urgentes contra el cambio climático que avanza y destruye irreversiblemente el planeta.

No es el objeto de este artículo el análisis del contenido de la propuesta, ni tampoco de su capacidad final para conseguir los cambios efectivos en las políticas medioambientales que se demandan. Sin embargo, algunas nociones de esta acción juvenil

1 Proyecto I+D+I “Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo” (Dra. Teresa Susinos. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03).

2 Proyecto I+D+I “Redes de innovación para la inclusión educativa y social. Co-laboratorio de participación inclusiva” (Dra. Teresa Susinos. Ministerio de Economía y competitividad. Ref. EDU2015-68617-C4-4-R).

merecen nuestra atención porque encarnan varios de los principios de nuestro trabajo y nos pueden ayudar a introducir este artículo.

En primer lugar, este movimiento de los jóvenes constituye un desafío para la visión occidental de la infancia que es sustentada por las instituciones sociales, especialmente la familia y la escuela. Según lo que vemos estos días, el paradigma de la infancia como tiempo de espera, de inmadurez y pasividad o de “adultez incompleta” (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Kingdon, 2018) es claramente obsoleto e inadecuado para explicar lo que está pasando. Los jóvenes están mostrando que quieren intervenir en su mundo y que no podemos negar su condición de actores sociales y su capacidad de agencia (Corsaro, 2011; Dahlberg, Moss, & Pence, 2013; Jociles, Franzé, & Poveda, 2011). Muestran que tienen voz propia y que no habitan en una burbuja feliz, ajenos a los problemas reales contemporáneos mientras esperan a ser adultos. Esto contradice la tradicional visión protectora de la infancia tejida desde la Modernidad que ha sido uno de los impedimentos esenciales para que germinen nuevos modos de participación corresponsables e intergeneracionales (Fielding, 2012). Sostenemos en nuestro trabajo que esta visión representa un paradigma incompatible con el modelo de participación, entendida como derecho que está en la raíz de nuestra investigación.

Esta expresión de los jóvenes es también un buen ejemplo que nos ayudará a aceptar por fin que las niñas y los niños no proponen sistemáticamente cosas irrelevantes y confunden lo esencial con lo accesorio cuando atendemos a sus voces. Nuestros miedos a que sus propuestas sean ridículas, su pensamiento cuasimágico o sus preferencias estén únicamente guiadas por intereses particulares o privados se desvanecen ante este caso. El clima y el planeta tierra son el principal bien común que poseemos. Su relevancia es incontestable. Y moverse a favor del bien común, tal y como hacen estos jóvenes, es un objetivo que define esencialmente la participación democrática de la que habla este artículo.

Asimismo, estamos comprobando estos días que los jóvenes expresan con claridad, de manera sencilla pero contundente, cuál es su demanda. Sin necesidad de que su razonamiento llegue a contener demostraciones cargadas de conocimiento académico sobre el clima, ellos han señalado nítidamente cuál es el problema. Han mostrado al mundo “el elefante en la habitación” cuando señalan, por ejemplo, como indica Greta Thunberg (2019), que los políticos saben la verdad sobre el cambio climático y han entregado voluntariamente nuestro futuro a especuladores cuyas ansias de dinero rápido ponen en peligro nuestra existencia. Por ello, afirmamos en nuestro proyecto que la acción participativa para mejorar lo común no es una cuestión dependiente de ciertas disposiciones de los sujetos (sus conocimientos, su capacidad, su edad, su género o cualquier otro elemento de discriminación individual o colectiva) (Rudduck & Flutter, 2007; Thompson, 2008; Samuelsson, 2016). La participación es un derecho y una invitación a pensar sobre lo común y por ello todo el mundo, una vez garantizadas las condiciones adecuadas de acceso a la información relevante para el caso, puede y debe tener una voz propia.

Finalmente, queremos señalar que la narrativa que ofrecen los medios de comunicación proclama la existencia de una brecha radical entre los jóvenes y los adultos y ambos son presentados como grupos con intereses opuestos. Esto difunde una comprensión social del fenómeno con tintes de enfrentamiento, que segrega implícitamente a los jóvenes de la masa social que es representada por los adultos (que quedaría así legitimado por ser mayoritario, hegemónico y capacitado). Este dibujo de las reivindicaciones juveniles como peticiones de minorías es sin duda uno de los elementos problemáticos para el futuro de este movimiento. Tal y como mostraremos en las si-

guientes líneas, nuestro trabajo defiende que los procesos de participación democrática debieran ser a la vez intergeneracionales y basados en procesos de deliberación que no segreguen a nadie y en los que todos aprendemos de todos (Fielding, 2012).

En resumen, nuestro trabajo se sustenta en una definición de la participación que denominamos inclusiva y que se concibe como un proceso ordenado que se desarrolla en las instituciones (escuelas) en forma de prácticas diversas que permiten desplegar la capacidad de las personas (agencia) para influir o intervenir sobre el mundo real. La participación que aquí defendemos se dirige a provocar cambios materiales y/o simbólicos destinados a mejorar lo común (por eso no puede reducirse a mera consulta o a un debate retórico de los escolares). Por último, la participación inclusiva se aprende en la acción y se despliega a través de variados procesos de deliberación democrática que deben ser accesibles para todos/as. La participación como acción colectiva debería finalmente constituirse en democracia cotidiana, embebida en el día a día de las instituciones escolares (Susinos, 2019).

Esto significa que nuestro trabajo, siguiendo la estela de algunos de los autores más representativos del modelo crítico de voz del alumnado (Arnot & Reay, 2007; Bragg, 2007; Fielding & Moss, 2011; Fielding, 2018), sostiene que los estudiantes participan cuando abordan un asunto que les concierne vitalmente, cuando analizan y pretenden modificar un problema de su entorno escolar que el grupo desearía dar a conocer, denunciar, investigar o transformar. Participar es inseparable de la acción social que busca provocar cambios en el espacio material y/o simbólico de los protagonistas a través de procesos de heterorreflexión.

Descripción de la investigación

En este artículo pretendemos reflexionar acerca de algunos resultados derivados de la investigación desarrollada por el equipo de investigación In-ParES de la Universidad de Cantabria. A partir de dos proyectos de investigación sucesivos hemos pretendido promover y analizar con los centros educativos varias experiencias de voz y participación de los estudiantes destinadas a la mejora de la escuela, orientadas por un modelo crítico de Voz del Alumnado que sigue los presupuestos que venimos de detallar y que se han expuesto parcialmente en algunos trabajos anteriores (Saiz, Rodríguez, & Susinos, 2019; Susinos, 2009, 2013, 2019; Susinos, Ceballos, & Saiz, 2018).

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones que hemos desarrollado se inscriben dentro de la tradición cualitativa (Beach, Bagley, & Marquez, 2018) y, en particular, dentro de un enfoque participativo (Aldridge, 2015; Bergold & Thomas, 2012; Cochran-Smith, 2009; Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2018; Groundwater-Smith, Dockett, & Bottrell, 2015; Nind, 2014). El enfoque cualitativo nos permite comprender de manera profunda estas dinámicas de participación democrática y las condiciones que posibilitan ampliar estos ámbitos para la mejora de los centros. De otra parte, nuestra postura investigadora vincula la finalidad de avance cognitivo propia de cualquier investigación con otra anudada al cambio y a la mejora, que se ha desarrollado de manera conjunta por los profesionales educativos del aula o centro, los estudiantes y el equipo de investigación de la universidad (Kirchner, 2007; Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011; Mitra, 2018).

El trabajo se ha desarrollado en todos los niveles educativos obligatorios: Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como en los denominados *programas de segunda*

oportunidad (PCPI³ y Diversificación). Esto nos ha permitido desarrollar iniciativas de voz del alumnado en un total de once centros docentes en toda la comunidad de Cantabria ubicados en zonas rurales y urbanas. Las técnicas de recogida de información utilizadas han sido las observaciones de aula, las notas de campo, las fotografías, los diarios de campo o las entrevistas. Para el análisis de los datos utilizamos un sistema de codificación temática en el que definimos las categorías de análisis y los códigos. Asimismo, empleamos estrategias de tipo inductivo y deductivo: si bien partimos de un esquema inicial de variables a analizar, el trabajo desarrollado con los datos exigió redefinir algunas de esas categorías y códigos durante el proceso de análisis (Gibbs, 2012).

En la siguiente tabla se resumen las experiencias desarrolladas y se sintetizan para cada una de ellas los dos aspectos que serán el objeto nuclear de este artículo: las estrategias de deliberación que han sido utilizadas en los centros para pensar y debatir juntos y cuáles han sido los proyectos de mejora propuestos por los alumnos para sus escuelas en cada una de las experiencias. Por lo tanto, esta tabla avanza los elementos sobre los que se reflexiona en los resultados de este artículo.

Tabla 1

Resumen de las experiencias de participación desarrolladas⁴

Centro	Participantes	Breve descripción	Estrategias de deliberación*	Duración
Centro 1 Centro público de Educación Infantil y Primaria. Semi-urbano.	Educación Infantil. Estudiantes de 4-5 años.	Decisiones sobre el currículum. "Mis actividades favoritas en la escuela son..."	Asamblea de aula.	1 año. Número de Experiencias: 1.
Centro 2 Centro Concertado de Educación Primaria y Secundaria. Urbano.	Educación Secundaria Obligatoria. Estudiantes de 15-16 años.	Decisiones sobre los espacios físicos (aseos y pista de deportes) Revisión de las normas escolares (por ejemplo, uso del teléfono móvil durante el tiempo libre, prohibición de salir de la escuela durante el recreo).	Encuesta a otros estudiantes de la escuela. Asamblea de aula. Trabajo grupal y presentación en PowerPoint.	3 años. Número de Experiencias: 2.

3 El Programa de Cualificación Profesional Inicial es un programa considerado de "segunda oportunidad" que se dirige a aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos de la enseñanza secundaria obligatoria (16-18 años) con el fin de prepararlos para la obtención de las cualificaciones profesionales básicas.

4 Es posible acercarse al análisis de las experiencias en las siguientes referencias bibliográficas: el libro "Cuando todos cuentan Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas" recoge un número significativo de las iniciativas llevadas a cabo (Susinos, Ceballos, & Saiz, 2018). Asimismo, los investigadores han narrado el resto de las experiencias en las siguientes publicaciones: Ceballos & Susinos, 2019; Ceballos, Susinos, & García-Lastra, 2019; Susinos & Haya, 2014.

Centro	Participantes	Breve descripción	Estrategias de deliberación*	Duración
Centro 3 Programa de PCPI ligado a un Ayuntamiento.	PCPI "Almacén y ayudante de comercio". Estudiantes de 16-18 años.	Aumentar la participación de los estudiantes en el diseño del currículum, especialmente para los estudiantes sin voz. Propuestas para habilitar espacios fuera del aula. Mejorar las relaciones con los profesores.	Entrevistas por parejas o tríos. Asamblea de aula.	1 año. Número de Experiencias: 1.
Centro 4 Centro público de Educación Infantil y Primaria. Semi-urbano.	Educación Primaria. Estudiantes de 11-12 años.	Iniciativas para mejorar la accesibilidad física a la escuela y a los patios de recreo ("Mi lugar favorito en la escuela es..." Geografías de la infancia). Mejora de la convivencia en el aula.	Cuestionario online. Asamblea de aula. Trabajo en parejas (alumno de 6º con uno de 2º) y puesta en común. Fotovoz de espacios escolares. Redacción de un diario de campo. Asamblea interaulas. Creación de un blog de la experiencia.	4 años. Número de Experiencias: 3.

Centro	Participantes	Breve descripción	Estrategias de deliberación*	Duración
Centro 5 Centro público de Educación Infantil y Primaria. Urbano.	Educación Primaria. Estudiantes de 3-12 años.	Mejorar las relaciones sociales dentro de la escuela. Organización y desarrollo de la reunión con las familias al final del curso académico. Mejoras en la asamblea de centro (los alumnos de 6º Educación Primaria apoyan a los más pequeños). Decisiones sobre las instalaciones escolares (creación de graffiti en las paredes del patio). Investigación sobre la participación de los estudiantes en la escuela. Diseñar y desarrollar actividades para otros estudiantes: Voluntarios en el patio de recreo y en la biblioteca. Apadrina a un lector. Viernes Activos.	Encuesta por parejas Asamblea con apoyo de una película Creación de un decálogo de mejoras Entrevistas de los alumnos a sus compañeros Panel "Yo deseo" Asambleas interaulas	4 años. Número de Experiencias: 3.

Centro	Participantes	Breve descripción	Estrategias de deliberación*	Duración
Centro 6 Instituto de Educación Secundaria. Programa de PCPI. Urbano.	PCPI: Asistente de peluquería. Estudiantes de 16-18 años.	Propuestas de cambio vinculadas a: Normas escolares (prohibición de salir del instituto durante el recreo). Horario escolar. El programa se lleva a cabo por la tarde, mientras que la actividad principal del instituto tiene lugar por la mañana. Esto dificulta su participación activa en el instituto. Revisión de las instalaciones escolares. Decisiones sobre el currículum: revisar el sistema de evaluación atomizado utilizado.	Fotografiar lo que consideran mejor y peor del programa y del centro. Discusión y puesta en común. Elaboración mural conjunto con todas las propuestas.	1 año. Número de Experiencias: 1.
Centro 7 Escuela Infantil. Urbana.	Educación Infantil (2 años) y sus familias.	Mejora de los espacios exteriores de la escuela. Voces de los niños pequeños y consultas mediadas (las familias como facilitadoras).	Asamblea de aula. Entrevistas en pequeños grupos de juego. Observaciones de las maestras.	2 años. Número de Experiencias: 1.
Centro 8 Centro público de Educación Infantil y Primaria. Rural.	Educación Primaria. Estudiantes de 11-12 años	Relatar nuestra experiencia escolar a los compañeros de cursos inferiores.	Trabajo en grupo con portátiles. Puesta en común con ayuda de la PDI. Asamblea de aula	1 año. Número de Experiencias: 1.

Centro	Participantes	Breve descripción	Estrategias de deliberación*	Duración
Centro 9 Centro público de Educación Infantil y Primaria. Urbano.	Educación infantil (segundo ciclo) y Educación Primaria.	Mejora del espacio de recreo del centro. Estudiantes como investigadores en su barrio: propuestas para mejorar la limpieza de las calles y de los espacios verdes de un barrio periférico.	Buzón de sugerencias de aula. Buzón de centro. Asamblea de aula. Asambleas por nivel educativo. Reunión de los representantes de cada nivel con el director. Registro en video de las actividades y análisis por parte de las docentes. Observaciones de las maestras sobre recreos y asambleas.	1 año. Número de Experiencias: 2.
Centro 10 Centro público de Educación Infantil y Primaria. Urbano.	Educación Infantil (2, 3 y 4 años) y Educación Primaria.	Espacios exteriores de la escuela: patio y espacios comunes. Estudiantes como investigadores de diferentes temas. Co-diseño del currículum en el aula de 2 años basado en la experimentación sonora y la psicomotricidad.	Paseos pedagógicos, Estrategia de la sombra, Fotovoz, Fotoelicitación y Narrativas visuales.	2 años. Número de Experiencias: 4.

Centro	Participantes	Breve descripción	Estrategias de deliberación*	Duración
Centro 11 Centro público de Educación Infantil y Primaria. Urbano.	Educación Infantil y Primaria. 4-5 años. 9-10 años.	"Cambiar las palabras para cambiar el mundo". Investigar sobre cómo nos hablamos, cómo nos sentimos y nos expresamos, qué está pasando en nuestra escuela, cómo comunicamos nuestros hallazgos a otros estudiantes.	Historias Visuales, cartografías de los recursos y diálogo estimulado por video.	2 años. Número de Experiencias: 1.

* Para profundizar sobre algunas de las estrategias utilizadas en la deliberación consultar: Ceballos & Susinos, 2019; Wang, 2003; Clark & Moss, 2011; Mannay, 2017; McDonald, 2005.

La participación como un proceso ordenado: el ciclo con participación inclusiva en los centros

Todas las escuelas, colaborativamente con el equipo de la universidad, han emprendido diferentes experiencias de participación de sus estudiantes bajo un esquema de trabajo que hemos denominado *ciclo con participación inclusiva*. Este plan compartido refiere tres momentos esenciales que aseguran la cualidad inclusiva del proyecto, pero que en ningún caso se plantean como una prescripción dado que nuestra investigación no comparte los presupuestos de los modelos técnicos en educación. Por ello, este esquema común debe customizarse, negociarse con los participantes y reformularse parcialmente según las características y necesidades de cada aula y centro. Con una conciencia grande sobre las propiedades performativas del lenguaje en la configuración de realidades, este proyecto se inicia con la apertura de espacios dialógicos de argumentación y negociación de significados, en aras de alinearnos con una pedagogía que considere la participación del alumnado como elemento esencial de la vida de la escuela, es decir, donde los estudiantes deberían ser partícipes en la gestión de lo común y agentes de su propio aprendizaje (Cook-Sather, 2018). También es este momento de analizar de manera colaborativa las prácticas de participación que se desarrollan localmente en el centro y su relación con los objetivos del proyecto, así como evaluar las necesidades de mejora del aula y/o centro con respecto a la participación del alumnado. En este punto crucial, cuando se forman significados compartidos, es vital que los investigadores de la universidad eviten adoptar roles y actitudes desde un modelo experto que puedan minimizar los puntos de vista de los participantes sobre su realidad diaria. De este modo, el trabajo que se emprende convierte a los participantes (profesionales educativos, estudiantes, investigadores de la universidad) en co-investigadores de la experiencia.

Las tres fases del ciclo de participación inclusiva se desarrollan tras estos momentos dialógicos y pueden resumirse en los términos de deliberación, acción (proyecto de mejora) y difusión/evaluación.

- Fase 1: Deliberación democrática. En este primer momento se consulta a los estudiantes sobre las áreas de mejora escolar, a través de un interrogante bastante abierto: ¿qué me gustaría cambiar de mi centro? ¿Qué pienso que debe cambiar en mi aula? Esta es una fase decisiva en la que es preciso concebir métodos de deliberación que garanticen la escucha y la participación de todos los estudiantes en el proceso. Por ello es imprescindible que la consulta sea diseñada con una clara intención inclusiva. Como veremos, se han desplegado en nuestra investigación sistemas muy diversos e imaginativos de consulta (buzones, encuestas, paneles, fotovoz, diarios fotográficos, entrevistas, documentación fotográfica con los más pequeños, consultas mediadas, etc.). Sea cual sea el formato de consulta y deliberación elegido, ha de garantizarse que todos tengan la oportunidad de expresar su punto de vista. De otro lado, la propiedad de deliberación democrática conlleva asegurar que las propuestas inicialmente planteadas son posteriormente debatidas, justificadas y defendidas públicamente para que finalmente el grupo pueda elegir una de las propuestas de mejora (Della Porta, 2005; Englund, 2006; Ross, 2012; Thompson, 2008). Este proceso de deliberación permite, en resumidas cuentas, llegar a una decisión informada y pública sobre el bien común, lo que legitima el proyecto de cambio que emprenderán posteriormente los estudiantes. Por ello es cualitativamente muy relevante para el proyecto y para los objetivos de participación democrática e inclusiva.
- Fase 2: Acción, proyectos de mejora. El momento de deliberación anterior permite pergeñar el proyecto de mejora que se va a emprender y que ha sido elegido de entre todas las propuestas debatidas. Esta iniciativa puede versar sobre muy diferentes temáticas (cambios en los espacios físicos de la escuela, en aspectos concretos del currículum, en los modos cotidianos de relación personal, en la organización del centro o en relación a la comunidad más próxima a la escuela, etc.) e implicar a grupos de tamaños también variados: desde experiencias que involucran a todo el centro, hasta experiencias que se circunscriben a un aula concreta. Cualquiera que sea el proyecto emprendido, lo fundamental se produce en el camino, no en el resultado final, pulido y perfeccionista, sino en la textura y el pulso, que muestran la viveza del proceso, su práctica (Rodríguez-Villasante, 1993). Es durante el proceso de escucha de todas las voces, en el modo democrático en que se toman las decisiones, en la preocupación por el bien común y en las relaciones que se re-establecen entre los distintos agentes, edificadas sobre la colegialidad, donde verdaderamente se gesta el germen que permitirá hacer florecer la participación inclusiva.
- Fase 3: Difusión/evaluación. Este último momento consiste, de un lado, en evaluar la experiencia de participación para identificar aspectos mejorables y, de otro, en comunicar a otros la iniciativa emprendida. Dentro de la lógica participativa del proyecto es crucial brindar espacios para compartir con otros que puedan aportar nuevas ideas y también contagiarse para iniciar nuevas experiencias. Para ello, es importante pensar en formatos creativos de difusión que utilicen otros códigos además del lecto-escrito. Las TIC y el universo audiovisual ofrecen un gran abanico de posibilidades para este propósito.

Resultados: algunas enseñanzas sobre el proceso de deliberación (estrategias para pensar y debatir juntos)

En este apartado queremos detener la atención sobre las estrategias que se han utilizado en los diferentes proyectos para propiciar el debate deliberativo. Su aportación en el desarrollo de cada una de las experiencias tiene que ver con su irremplazable contribución para vehicular la democracia en acción. Conviene recordar que estas estrategias nos permiten alinear los procesos de toma de decisiones con los principios de la deliberación democrática: todas las opiniones deben ser escuchadas y respetadas, se analizan conjuntamente las prioridades y necesidades, se adoptan decisiones sustentadas en el consenso tras procesos dialógicos de argumentación y debate, etc.

Tabla 2
Estrategias de deliberación democrática utilizadas en los centros

Intención, interés para la deliberación democrática	Estrategias de reflexión individual y de deliberación colectiva
Expresión individual del estudiante, no mediatizada por los compañeros o los adultos.	Buzón. Encuestas. Cuestionario on-line. Videomatón. Deambulación o walkingmethods. Observación (infancia no verbal).
Escuchar las voces de la infancia no verbal.	Observación. Facilitadores: consulta mediada a través de las familias y/o los docentes. Documentación.
Deliberar conjuntamente, tomar decisiones.	Asambleas de aula, asambleas de centro.
Debatir, argumentar sobre asuntos particulares que han sido detectados por los estudiantes.	Visionado de vídeos/películas y posterior debate (cineforum).
Conocer las opiniones de otros (dentro o fuera del centro), ampliar el marco de la argumentación y el debate.	Entrevistas a compañeros, a profesores. Diálogo con grupos informales en el jardín.
Tener una opinión informada, ilustrar un problema, ahondar en motivos o posibles soluciones al dilema planteado.	Entrevista a informantes clave. Un invitado en clase. Búsqueda de información.
Estrategias no discursivas, formas expresivas alternativas al lenguaje oral.	Fotos, foto-documentación. Fotovoz. Eslóganes. La escultura. Frases incompletas ("A mí me gusta de ti..."). Elaboración de relatos visuales. Dibujo, comic, etc.
Cómo nos organizamos para gestionar las decisiones comunes.	Nombrar secretarios, coordinadores. Panel público de propuestas de todos los estudiantes. Actas, resumen de acuerdos colectivos. Decálogo del investigador.

Todas las estrategias anteriores se han utilizado de forma original en cada uno de los proyectos y han brindado oportunidades relevantes para el desarrollo de experiencias de participación del alumnado inclusivas y comprometidas con la democracia deliberativa (Habermas, 1998; Pateman, 2012; Samuelsson, 2016). A continuación, nos detendremos sobre algunos aprendizajes que podemos coleccionar de esta fase de deliberación.

Procesos deliberativos inclusivos: todas las ideas son objeto de debate

En primer lugar, es fundamental que las estrategias aseguren procesos deliberativos incluyentes que tomen en cuenta todas las opiniones, evitando que una persona o grupo pueda dominar completamente el proceso de debate. Para favorecer esta cualidad inclusiva, hemos aprendido que es siempre recomendable comenzar con la apertura de espacios que escuchen individualmente cada voz antes de trascender a un nivel colectivo de deliberación, para garantizar que todos tienen la oportunidad de aportar su punto de vista. Es aquí importante el modo en que formulamos las preguntas (recomendamos realizar interrogantes tan abiertos como sea posible para que los estudiantes puedan opinar y proponer cambios de distinto alcance) y el método de expresión que los estudiantes puedan utilizar, pues hemos también aprendido que hacer uso de diversos e imaginativos mecanismos de consulta (no siempre sustentados en el lenguaje verbal) permite ampliar las posibilidades de participación. Respecto a la fase colectiva de deliberación, todos los estudiantes deben tener la posibilidad de participar, evitando igualmente que el adulto trate de acomodar la decisión que se toma finalmente a sus intereses o a su esfera de significados, como observamos que ha sucedido en algunas experiencias.

Procesos deliberativos inclusivos: los procesos de mediación y apoyo al alumnado

En segundo lugar, la acción de los especialistas de apoyo (PT, AL, etc.) en los procesos deliberativos puede ser muy relevante para que aquellos alumnos con más dificultades puedan participar en los mismos espacios que los demás. Para ello, es importante garantizar que su papel es subsidiario y que su misión se limita a la de facilitador en la comunicación. Por ejemplo, en una experiencia de un centro de primaria pudimos observar que la profesora de AL tuvo una misión medular para acompañar a algunos alumnos en las asambleas (asistiéndoles en la organización de sus propuestas) y también en aquellas tareas que implicaban un trabajo de lectoescritura.

O cómo la mediadora intercultural devenía en intérprete de un niño que aún no dominaba con fluidez el lenguaje castellano (Centro 9).

Así, durante los diferentes proyectos desarrollados estos profesionales han podido reflexionar acerca de su papel, desvinculándose de un modelo experto y terapéutico para acercarse progresivamente a un nuevo rol más ligado al asesoramiento y al acompañamiento de los estudiantes para facilitar su participación en los procesos comunes. A su vez, este trabajo docente permitió resignificar las redes de comunicación y colaboración entre los distintos profesionales involucrados (tutor, especialistas, orientador).

Procesos deliberativos inclusivos: el valor de múltiples lenguajes

En tercer lugar, en nuestro recorrido hemos aprendido también a ir involucrando estrategias diversas que reconocen otros canales comunicativos diferentes al código verbal, como el lenguaje sonoro, visual o audiovisual. Estos canales actúan como mecanismos de elicitación de ideas y como detonadores del diálogo que alimentan nuevas formas de comunicación presentes en su vida cotidiana (Scolari, 2013). Así, pudieron participar algunos estudiantes que presentaban dificultades para manejar el lenguaje lecto-escrito, tradicionalmente considerado como único código legítimo en la escuela, y comprobamos que los métodos audiovisuales se constituyen en un lenguaje compartido y accesible que también democratiza la participación. Esta inclusión de un repertorio cada vez más diverso de dispositivos posibilita formas de comprensión, de expresión y de interacción más heterogéneas reconociendo, consecuentemente, a una diversidad más grande de capacidades, de intereses y de ritmos de aprendizaje.

Por ejemplo, en un centro (Centro 4) la estrategia de fotovoz permitió a alumnos de distintas edades dialogar sobre las geografías escolares (los espacios más connotados con significados diversos de la escuela y las actividades, relaciones y acciones que en ellos tenían lugar). Todo ello fue posible partiendo de la representación visual de dichos espacios que los estudiantes habían capturado en fotografías colaborativamente y que actuó como elemento provocador del diálogo (Ceballos & Susinos, 2018; Cremin, Mason, & Busher, 2011; Coronel & Rodríguez, 2013).

Remitimos a otro trabajo previo (Susinos, Calvo, Rodríguez-Hoyos, & Saiz-Linares, 2019) en el que discutimos más ampliamente sobre el uso de las tecnologías y los métodos audiovisuales como herramientas para aumentar la participación y cómo los niños y jóvenes han tenido un papel activo en los procesos de documentación crítica y de diseño, desarrollo y evaluación de mejoras a nivel de aula y centro.

En este punto, es relevante dedicar un espacio a reflexionar sobre los procesos de escucha de los estudiantes que no tienen aún un lenguaje oral desarrollado. En el Centro 7 (Centro de E. I., de 4 meses a 3 años), se desplegaron una combinación de estrategias que hacían uso del lenguaje oral (conversaciones informales y asamblea) y donde los adultos (familia y docentes) (familias y docentes) que actuaron como facilitadores. Los docentes se sirvieron de observaciones participantes y las familias de preguntas abiertas para conocer la perspectiva de las criaturas. Con estas estrategias hemos pretendido reconocer la existencia de múltiples lenguajes en la infancia no verbal que pueden ser el foco de nuestra escucha: corporal, llanto, expresiones faciales, ruidos y movimientos (Clark & Moss, 2011; Ghirotto & Mazzoni, 2013; Ceballos, Susinos, & Saiz, 2016). El reto fundamental de esta estrategia consiste en evitar que la mirada y la (sobre) interpretación adulta se imponga sobre las necesidades e intereses expresadas por los niños/as. El diálogo entre los adultos y las miradas compartidas nos permitieron atender con mayor fidelidad a las necesidades de los niños/as evitando que se convirtieran en estrategias de legitimación de las ideas adultas (Ceballos, Susinos, & García-Lastra, 2019).

Finalmente, insistimos en la importancia de consagrar tiempo a la escucha genuina y sincera, pues resulta improbable comprender lo que hay detrás de algunas propues-

tas que inicialmente pueden parecer impracticables si no destinamos tiempo a indagar y a interesarnos sobre el porqué de cada una de las ideas que nos proponen los alumnos.

Un ejemplo concreto nos permite ilustrar esta necesidad. En el desarrollo de una de las asambleas de centro (Centro 9) una alumna sugirió como mejora la construcción de una nave espacial en el patio que estaban tratando de mejorar. Ante esta propuesta, la reacción de algunos docentes fue la de obviar en el debate la propuesta de esta alumna que tenía la calificación de alumna con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en un esfuerzo ulterior por tratar de comprender el sentido profundo de la propuesta y por qué su idea debería formar parte del debate como las demás comprendimos que la alumna intentaba comunicar la necesidad de disponer de un lugar propio en el colegio donde sentirse segura. Este caso concreto nos ayuda a corroborar la necesidad de asegurar un espacio de deliberación inclusivo, que atienda a todas las propuestas de los estudiantes sin excepción. Es aquí fundamental el rol que adoptan los adultos en el debate y su capacidad de facilitar el mismo.

Proyectos de mejora: ¿qué proponen cambiar los estudiantes?

En el proceso que hemos descrito de participación inclusiva, los estudiantes dedican la segunda fase a desarrollar los proyectos de mejora que fueron seleccionados tras un proceso de deliberación democrática. Obviamente, los proyectos elegidos son solo una parte muy pequeña de todas las ideas propuestas que no podremos detallar aquí. Por eso nos detendremos a analizar aquí únicamente los proyectos efectivamente desarrollados en las escuelas.

En la siguiente tabla (Tabla 3), presentamos los elementos que fueron elegidos como objetos de mejora y que hacen referencia a tres grandes ámbitos de su experiencia en la escuela. Estos han sido agrupados siguiendo la denominación adoptada por Susinos y Ceballos (2012). Cambios relacionados con el currículo, propuestas de modificación de determinados aspectos la organización del centro y ciertas transformaciones relacionadas con los espacios físicos del centro.

Varios son los resultados relevantes que hemos encontrado sobre los proyectos de mejora escolar por los que se decantan finalmente los estudiantes.

En primer lugar, parece que los elementos más abundantes en nuestras experiencias son los cambios referidos a los espacios físicos en la escuela. Dominan las propuestas sobre los lugares de recreo y sobre la convivencia entre los propios estudiantes. Sin embargo, mucho menos frecuentes son otras iniciativas que abordan abiertamente cambios en el currículo escolar o en la gestión tradicional de la escuela por parte de los adultos. Esto se convierte, sin duda, en un primer resultado relevante que es consistente con otras investigaciones previas (Bragg, 2007), donde se destaca que muchas experiencias de voz del alumnado apenas pueden abordar aspectos nucleares de la escuela (como sería por ejemplo la negociación del currículo) y permanecen en la periferia, en los espacios escolares en los que es menos problemático compartir el poder.

Tabla 3

Proyectos de mejora propuestos por los estudiantes

Objeto de mejora	¿Cómo se concretan los objetos de mejora?
Cambios en la Organización escolar.	<p>“Queremos ser más amigos” (Centro 5, Educación Primaria).</p> <p>Revisión de las normas del centro (uso del móvil en el recreo; prohibición de salir del centro durante el recreo) (Centro 6, PCPI).</p> <p>Repensar las relaciones con los docentes (Centro 3, PCPI).</p> <p>“Cambiar las palabras para cambiar el mundo” (Cómo nos hablan, cómo nos sentimos, diferentes formas de relacionarnos, diferentes tipos de colegio según nos relacionamos, qué pasa en nuestro colegio, qué nos gusta más, por qué...). (Centro 11, Educación Infantil y Primaria).</p> <p>Investigar sobre la participación del alumnado en el centro: Radio escolar (Centro 4, Educación Primaria).</p> <p>Aumentar la participación en el centro y en el aula (especialmente de los alumnos más invisibilizados) (Centro 5, Educación Primaria).</p> <p>Mejoras en la asamblea de centro (los de 6º apoyan a los más pequeños) (Centro 5, Educación Primaria).</p> <p>Diseñar y desarrollar actividades para otros compañeros: voluntarios en el recreo y la biblioteca; apadrina un lector; viernes activos. (Centro 5, Educación Primaria).</p> <p>Nuestra trayectoria en el centro. Organización y realización de la reunión con las familias al final del curso (Centro 8, Educación Primaria).</p> <p>Horario escolar. El programa se desarrolla de tarde mientras la actividad del centro es de mañana principalmente dificultando su implicación en el mismo (Centro 6, PCPI).</p>
Cambios en el currículo.	<p>Investigar sobre el barrio: ¿Qué te gustaría mejorar de tu barrio? (Centro 9, Educación Primaria).</p> <p>Elegimos temas de investigación: drogas, los animales, el cine, etc. (Centro 10, Educación Primaria).</p> <p>¿Qué te gustaría cambiar de tus clases? (Centro 9, Educación Primaria).</p> <p>“Mis actividades favoritas de la escuela son...”. El alumnado se responsabiliza del diseño y puesta en marcha de diferentes actividades (Centro 1, Educación Infantil).</p> <p>Diseño de propuestas educativas y materiales en 2 años partiendo de la voz del alumnado (experimentación sonora, psicomotricidad, materiales de manipulación, etc.) (Centro 10, Educación Infantil).</p> <p>Revisión de un sistema de evaluación atomizado (Centro 6, PCPI).</p>
Cambios en el entorno físico de la escuela.	<p>¿Qué quieres mejorar del centro?: instalaciones (baños y pista deportiva); creación de un espacio wifi; instalar una máquina con comida y bebida. (Centro 2, Educación Secundaria).</p> <p>Accesibilidad del centro (Centro 4, Educación Primaria).</p> <p>Mi lugar favorito de la escuela (Centro 4, Educación Primaria).</p> <p>Instalaciones del centro (elaboración de graffitis en los muros del patio) (Centro 5, Educación Primaria).</p> <p>¿A qué nos gusta jugar en el patio? (Centro 10, Educación Primaria).</p>

Proyectos de mejora: la convivencia concentra todas las miradas sobre la organización y gestión escolar

Respecto a los proyectos que han centrado su atención en la organización y gestión escolar, la convivencia entre el alumnado aparece como uno de los temas más visibles. Este asunto se resume en los proyectos con diferentes epígrafes, si atendemos a las expresiones utilizadas por los estudiantes (queremos cambiar el modo en el que nos relacionamos, la red de apoyos que construimos en la escuela, la forma en la que nos cuidamos, las normas del centro, “queremos ser más amigos”). En todo caso, la convivencia sobresale por encima de otros elementos relevantes de la organización escolar que permanecen invisibles o inalcanzables para los estudiantes (por ejemplo, nada hemos encontrado para mejorar el sistema representativo de toma de decisiones (los delegados) u otras estructuras de decisión que tienen los centros como el Consejo Escolar o la Dirección del centro, ni tampoco sobre los proyectos de centro o la gestión económica del mismo). Parece, por lo tanto, que la institución educativa en su dimensión organizacional se limita, a los ojos de los estudiantes, a los aspectos más inmediatos y cotidianos relacionados con la convivencia. La gestión “real” de la escuela es algo opaco o inaccesible para ellos quedando abierta la pregunta de por qué no existen iniciativas que aborden nuclearmente la dimensión más política de la institución o sus formas de gobierno.

Un ejemplo ilustrativo lo encontramos en el Centro 5 (centro de Educación Infantil y Primaria) en el que los estudiantes del aula de 5º lideran su propia investigación para mejorar su propia convivencia. Los estudiantes, junto con su profesora, han identificado que su prioridad de cambio es mejorar la relación personal que existe entre ellos dentro del aula. Las preguntas que vertebran la investigación del alumnado son: ¿qué necesitamos para obtener una buena convivencia? ¿Cómo definirías una buena convivencia? Este proceso se inicia con algunas actividades de cohesión de grupos: buscamos un nuevo sitio en el aula con otro compañero; a mí me gusta de ti; escultura de papel colaborativa. Esto es esencial para el trabajo posterior en pequeños grupos de investigación donde cada uno tiene diferentes tareas y roles que se deciden conjuntamente. Cada grupo trata de obtener información sobre las preguntas planteadas diseñando y realizando entrevistas a diferentes informantes: compañeros y profesores de otros cursos; profesorado y alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria; y director del colegio (Rojas & del Río, 2018).

Además, esta experiencia supone un germen para iniciativas futuras que implicaron a todo el centro (por ejemplo, los estudiantes se responsabilizan de organizar y desarrollar actividades en el tiempo de recreo que buscan acoger a todo el alumnado, que ningún compañero/a esté solo o aburrido), evidenciando cómo se puede modificar una organización escolar para que sea más flexible, participativa y democrática en la que los estudiantes pueden tomar decisiones sobre asuntos comunes.

Proyectos de mejora: iniciativas dirigidas a la transformación del currículo

Aunque no son muchas las iniciativas dirigidas a la transformación del currículum en las experiencias que forman parte de esta investigación, existen ejemplos que ilustran procesos de negociación de algunos de los elementos curriculares. Estos ejemplos son más frecuentes en las etapas de Educación Infantil y Primaria que en Secundaria.

Muchas de estas iniciativas han promovido que los estudiantes desarrollen preguntas críticas acerca del mundo y de lo que aprenden, y ha animado a abordarlas con metodologías más activas y proyectos de investigación.

Como ilustración de ello, tomaremos el ejemplo sobre la mejora del barrio emprendido en un aula de Primaria (Centro 9). En este aula primaba un enfoque pedagógico tradicional ligado a la utilización del libro de texto y al desarrollo de actividades individuales. El proyecto desarrollado se circunscribió a la asignatura de Conocimiento del Medio y comenzó con la decisión de prescindir durante todo un trimestre del libro de texto, para dar cabida al proyecto de investigación elegido por el alumnado. Un segundo momento de negociación se produce cuando se decide organizar el trabajo a través de tareas de grupo frente a las individuales que prevalecían anteriormente. Ejemplos de estas actividades son: la documentación con fotografías del barrio; la narración “qué veo desde mi ventana” (fotografía acompañada de texto descriptivo); elaboración de eslóganes para colgarlos en el centro y en el barrio; entrevista con la presidenta de la asociación de vecinos; elaboración de una instancia y dossier con las propuestas de mejora para el ayuntamiento. Asimismo, estas actividades fracturaron la lógica habitual de la asignatura interconectándose con conocimientos, habilidades y competencias de otras materias, como Lengua o Plástica.

Proyectos de mejora: Los cambios en el entorno físico y los patios escolares

Como se observa en la tabla 3, el asunto de los cambios en los entornos físicos es recurrente en las propuestas del alumnado en todas las etapas educativas. Así, algunas propuestas centran la mirada sobre la arquitectura de los centros y la accesibilidad de los mismos desde una mirada inclusiva y otros sobre los espacios exteriores, principalmente sobre el patio.

La investigación pone en evidencia que la elección de los objetos de mejora de la escuela que refieren los estudiantes no está ligada de forma mecánica a la edad de los participantes, sino más bien a otros elementos de la cultura del centro que envían un mensaje nítido a los estudiantes sobre cuáles son los asuntos en los que están autorizados a opinar y a tomar decisiones. De hecho, en uno de los PCPI (Centro 6) donde participó el alumnado de más edad de todo el proyecto, los espacios físicos (taquillas, pasillos, escaleras, cierre exterior del centro) es la iniciativa que sobresale cuando se pregunta al estudiantado sobre qué quieren cambiar de su aula/escuela.

Conclusiones

Para finalizar, retomamos la pregunta que encabeza este artículo, ¿es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? ¿Es la participación inclusiva, tal y como ha sido definida en este texto, un elemento inexistente, fantástico o imposible fuera de nuestra imaginación? En este trabajo hemos tratado de mostrar, a partir de los resultados de una investigación de largo recorrido llevada a cabo con escuelas de educación infantil, primaria y secundaria, que la participación de los estudiantes puede cultivarse de formas diversas a partir de un proceso ordenado. Esta forma de tomar partido en el mundo real por parte de los estudiantes está comprometida con el reconocimiento

y el desarrollo de la agencia de los jóvenes que tradicionalmente les ha sido negada. Por ello toma la apariencia de utopía irrealizable (un unicornio).

Como hemos mostrado, las propuestas emprendidas en las escuelas están encaminadas a imaginar y desplegar formas más democráticas de gestión de lo común y a fomentar una gobernanza de las escuelas de naturaleza corresponsable entre adultos y jóvenes.

Algunas de las conclusiones más reseñables han sido, en primer lugar, que la participación de los estudiantes desde el enfoque crítico e inclusivo es una actividad que se despliega en un proceso ordenado (no caótico o improvisado) que hemos resumido en un ciclo de tres fases.

Sobre la primera fase (fase deliberativa) hemos mostrado que existen muchas formas posibles de acceder a las visiones de los estudiantes para conocer su punto de vista sobre qué debería ser mejorado en el centro. Hemos destacado que es importante explorar fórmulas alternativas y/o complementarias al lenguaje oral y escrito (otros lenguajes) para garantizar procesos deliberativos más inclusivos que permitan a todos los alumnos participar (más allá de cualquier diferencia de edad, género, capacidad, etc.). Consecuentemente, es esencial especialmente en el proceso de deliberación reconocer al alumnado de cualquier edad y/o circunstancia personal como agente capacitado para desarrollar comprensiones complejas de su entorno e influir en aspectos nucleares del mismo. Todas estas vías de participación inclusiva exigen que los docentes permanezcamos vigilantes para garantizar la cualidad inclusiva de estos procesos y escucha atenta y respetuosa de las propuestas de los jóvenes.

En cuanto a la fase de desarrollo de los proyectos de mejora, es importante remarcar que participar adquiere una gran polisemia en las escuelas. Nuestro trabajo muestra que la participación puede desplegarse a través de propuestas muy variadas que, de hecho, pueden estar dirigidas a denunciar, reinventar, investigar, colaborar, resemantizar, etc. algún elemento de la escuela. Por ello, la intención participativa de los estudiantes se dirige a objetos de mejora diferentes, propios de la organización escolar, el currículum, el entorno físico... Lo cierto es que participar nos alienta a intervenir de muchas formas distintas, nos invita a imaginar nuevos usos, nuevos espacios, nuevas normas que sean acordes con el bien común. En cualquier caso, también hemos aprendido que la cualidad participativa no depende del resultado del proyecto de mejora, sino que va germinando durante el proceso de escucha y de deliberación democrática en el que se van tomando decisiones sobre el bien común y se reescriben, desde la colegialidad, las relaciones entre los distintos agentes.

En este recorrido sobresale una conclusión de nuestro trabajo. La participación como derecho ciudadano para intervenir y mejorar el mundo real está inextricablemente unida a la inclusión como paradigma educativo y ambas son, en realidad, inseparables. Una escuela inclusiva, al igual que una sociedad inclusiva, son esencialmente espacios de participación democrática con una encomienda de justicia social. Por eso mismo, la participación de los estudiantes constituye un elemento nuclear de esta escuela inclusiva y a la vez una palanca para avanzar hacia ella.

Referencias bibliográficas

- Aldridge, J. (2015). *Participatory research: Working with vulnerable groups in research and practice*. Bristol: The Policy Press.
- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325.
- Beach, D., Bagley, C., & Marquez, S. (2018). *The Handbook of ethnography of education*. Londres: Wiley.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Historical Social Research*, 37(4), 142, 191-222.
- Biesta, G., Lawy, L., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 5-24.
- Bragg, S. (2007). Student Voice and Governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse*, 28(3), 343-358.
- Ceballos, N., & Susinos, T. (2019). Me gusta "la selva" porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: el uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d' anàlisi geogràfica*, 65(1), 43-67.
- Ceballos, N., Susinos, T., & García-Lastra, M. (2019). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 117-135.
- Ceballos, N., Susinos, T., & Saiz, Á. (2016). How can we improve through pupil participation? An infants school experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 583-586
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Cochran Smith, M. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115, 347-377.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power. Student Voice in Educational Research Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359- 390.
- Cook-Shater, A. (2018). Tracing the Evolution of Student Voice in Educational Research. En R. Bourke & J. Loveridge (eds.), *Radical Collegiality through Student Voice Educational Experience, Policy and Practice* (pp. 17-38). Suiza: Springer.
- Coronel, J. M., & Rodríguez, I. (2013). Let me put it another way: methodological considerations on the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools. *Qualitative Research in education*, 2(2), 98-129.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância-2*. Portugal: Penso Editora.
- Cremin, H., Mason, C., & Busher, H. (2011). Problematising pupil voice using visual methods: findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585-603.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation* (3ª edición). Londres: Routledge.
- Della Porta, D. (2005). Deliberation in movement: Why and how to study deliberative democracy and social movements. *Acta política*, 40(3), 336-350.
- Denzin, N., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- El País (15 de marzo de 2019). Huelga contra el cambio climático: recorrido de las manifestaciones del 15 de marzo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/03/14/actualidad/1552560234_560621.html
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. (2018). Radical Democracy and Student Voice in Secondary Schools. En J. Feu & O. Prieto (Eds.), *Democracy and Education in the 21st century. The articulation of new democratic discourses and practices*. Oxford: Peter Lang.
- Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Londres: Routledge.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Reino Unido: Sage.
- Ghirotto, L., & Mazzoni, V. (2013) Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. London: Sage.
- Habermas, J. (1998) *Between facts and norms: A contribution to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Jociles, M. I., Franzé, A., & Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy, and qualitative research: Moving to the bricolage. En N. K Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.163-178). Thousand Oaks: Sage.
- Kingdon, Z. (2018). Young children as beings, becomings, having beens: an integrated approach to role-play. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 354-368.
- Kirchner, A. (2007). *La investigación acción participativa*. Argentina: Foro Latinoamérica.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455-473.
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487.
- Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* Londres: Bloomsbury Academic.
- Pateman, C. (2012). APSA Presidential Address: Participatory Democracy Revisited. *Perspectives on politics*, 10(1), 7-19.
- Rodríguez-Villasante, T. (1993). Aportaciones básicas de la IAP a la Epistemología y a la Metodología. *Documentación Social*, 92.
- Rojas, S., & del Río, L. (2018). Una experiencia en educación primaria como punto de inicio de un proyecto educativo de centro. En T. Susinos, N. Ceballos & Saiz-Linares, Á. (Eds.). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas* (pp. 135-156). Madrid: La Muralla.

- Ross, A. (2012). Education for Active Citizenship: Practices, Policies, Promises. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 7-14.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Saiz Linares, Á., Rodríguez Hoyos, C., & Susinos Rada, T. (2019). I think we are still very directive: Teachers' discourses on democratic student participation. *British Educational Research Journal*, 45(1), 83-98.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom. *Discussions, Democracy and Education*, 24(1), 1-9.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto SA Ediciones.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T., & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-399.
- Susinos, T., Ceballos, N., & Saiz-Linares, Á. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Madrid: La Muralla.
- Susinos-Rada, T., Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C., & Saiz-Linares, Á. (2019). ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54.
- Thompson, D. (2008). Deliberative democratic theory and empirical political science. *Annual Review of Political Science*, 11, 497-520.
- Wang, C. (2003). Using photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.). *Community-based participatory research for health*. (179-196). San Francisco: Jossey-Bass.